



## XIV COLÓQUIO INTERNACIONAL DE GESTÃO UNIVERSITÁRIA – CIGU

### A Gestão do Conhecimento e os Novos Modelos de Universidade

Florianópolis – Santa Catarina – Brasil  
3, 4 e 5 de dezembro de 2014.

ISBN: 978-85-68618-00-4

## EDUCAÇÃO UNIVERSITÁRIA: DESAFIOS NOS CENÁRIOS ECONÔMICO, POLÍTICO E SOCIAL, COMPLEXIDADE E PERMANENTE MUTAÇÃO - O CASO BRASIL

**Maria Aparecida Bernart Laux**

FURB - Universidade Regional de Blumenau

[mablaux@hotmail.com](mailto:mablaux@hotmail.com)

### RESUMO

O presente estudo discorre sobre o entrelaçamento entre as ciências da educação, da economia e social, com o objetivo de detectar os pontos mais críticos dessa interferência, mediante uma análise objetiva e empírica dos resultados da mesma. Procedeu-se a uma pesquisa exploratório-descritiva, fundamentada em acervo bibliográfico nacional e internacional, contemporâneo. Os resultados apontam para a ratificação da necessidade de se reestruturar, em concreto, as estratégias educacionais do país (com ênfase para a universitária), tornando-as autônomas em relação à economia e à política, como fatores interferentes nem sempre em sentido positivo, visando à construção de uma educação independente, não obstante dedicada ao melhoramento da sociedade, da economia e da política em termos nacionais.

**PALAVRAS-CHAVE:** Economia; Política; Educação; Inter-relação; Autonomia.

### RESÚMEN

Este estudio discurre sobre el entrelazamiento entre las ciencias de la educación, de la economía y social, con el objetivo de identificar los puntos más críticos de dicha interferencia, mediante un análisis objetivo y empírico de sus resultados. Se procedió a una investigación exploratorio-descriptiva, fundamentada en conjunto bibliográfico nacional e internacional, contemporáneo. Los resultados indican la ratificación de la necesidad de reestructurarse, en concreto, las estrategias educativas del país (con énfasis para la universitaria), tornándolas autónomas en relación a la economía y a la política, como factores que interfieren no siempre en sentido positivo, objetivando la construcción de una educación independiente, aunque también dedicada a la mejoría de la sociedad, de la economía y de la política en ámbito nacional.

**PALABRAS-CLAVE:** Economía; Política; Educación; Inter-relación; Autonomía.

### 1. PREFÁCIO

O amanhecer do século XXI delineia uma sociedade caracterizada por determinados fatores que lhe impõem uma dinâmica distinta e complexa, uma *nova sociedade* que sobrevaloriza o conhecimento, a tecnologia cibernética, a mobilidade em amplo sentido, alterando substancialmente as regras no tabuleiro social. São mudanças de paradigmas que se

sucedem em relativamente curtos lapsos temporais, o que impõe uma dinâmica vivencial quicá ainda não experimentada em qualquer outro modelo pretérito, em tais níveis e com tão larga abrangência.

Repentinamente, o mundo tornou-se palpável, acessível a um mero clicar de um botão. Barreiras físicas, geográficas, foram literalmente derrubadas, subsumidas que foram num ciberespaço imponderável e incontrolável. Não se duvide que ditas mudanças paradigmáticas ainda impacte (e assim continue por um longo período) a sociedade, constituindo-se em desafio ao *modus vivendi* natural, em todo o seu espectro vital.

Para certos setores da sociedade, ditas mudanças impactaram em maior grau; para outros, ou passaram despercebidas, ou foram simplesmente ignoradas. O universo educativo situa-se no primeiro grupo, desde a educação informal (familiar) à educação nos níveis mais elevados, dentre os quais, figurando em seu portal de acesso, encontra-se a Universidade.

O foco deste artigo se concentra na educação universitária e em todo o seu complexo aparato funcional, conceitual, operacional, paradigmático, didático-pedagógico, e sua coexistência sistêmica num universo mais amplo em que se situam outras variáveis, cada uma delas possuidora de dinâmicas próprias e em permanente mutação.

Esta equação multidimensional serve de *pano de fundo* para uma proposição a título de objetivo central deste estudo: analisar os desafios que cercam a educação universitária, quando correlacionada aos três cenários em que está inserida (político, econômico, social), a partir de uma abordagem fundamentada nas constantes mutações destes, em contraposição aos sólidos e arraigados valores e princípios fundantes que historicamente servem de sustentáculo à sua existência na história.

Trata-se, em suma, de sopesar o impacto provocado pelas constantes mutações dos cenários ora mencionados e a eficácia das respostas promovidas pela universidade, em dupla via de influência (mútua) entre esses atores. Com este escopo, promoveu-se um estudo exploratório e qualitativo, concentrando as análises nas variáveis de maior relevância de cada um desses cenários, no sistema *de/para* a universidade.

## **2. O PROBLEMA E SUAS VARIÁVEIS**

Os diversos organismos que compõem uma sociedade, teoricamente falando, operam em constante interação, uns influenciando (ou sendo influenciados por) outros. É a dinâmica social que vige desde priscas eras, não obstante tenha assumido incontáveis e diferenciadas facetas ao longo da história humana. A política sempre influenciou a economia e vice-versa. A economia sempre influenciou a educação e vice-versa. E a política, a economia e a educação sempre influenciaram a sociedade e vice-versa. Assim, a educação – genericamente falando – faz parte desse jogo: influencia e é influenciada pelos demais atores copartícipes do ‘*animus* social’.

Hyun-Chong Lee (2005), componente do *Korean Council for University Education*, é do parecer que sustenta, como âmagos das principais mudanças do século XXI, a solidificação de uma sociedade baseada no conhecimento e em suas diversas vertentes resultantes, alcançando praticamente todos os segmentos do conjunto social. Em específico, quando se trata de observar o sistema educativo como um conjunto que deve ser coeso, eficiente e competitivo, há que se considerar, necessariamente, a necessidade de reedificá-lo, o que implica em reformar a administração acadêmica e o sistema de gestão institucional. Este axioma paradigmático, a priori, deve alcançar todos os níveis educativos, incorrendo no comprometimento da estrutura do sistema se assim não proceder – mudanças de paradigmas sistêmicos não podem menosprezar qualquer parte que seja do seu universo estruturativo-conceitual.

Em outros termos, o que ora se pleiteia é a obrigatoriedade (mais que necessidade) de renovar conceitos, padrões e práticas do todo educativo, do básico ao mais alto grau. Nas

lições de Iaies & Delich (2009), a educação básica é aquela capaz de formar a cidadania e esta “deve encontrar seus elementos comuns”, ou seja, deve considerar “saberes e práticas comuns, mais além da capacidade de ação autônoma das escolas e gestões locais” (p. 227). O discurso e a prática, quando se trata de educação, não pode ser localizado, setorizado ou particularmente nivelado, pois faz parte daquela estrutura coesa, eficiente e competitiva que a identifica e personaliza, diferenciando-a de outros sistemas alienígenas. Decorre desta premissa a fundamentação da competitividade. E se se fala em mudanças sociais em função de um processo globalizante, subentende-se que o resultado *natural* seja o acirramento da competição, não mais local nem tampouco regional ou nacional, mas global. É a realidade vigente e com vistas a se perpetuar, cada vez mais complexa.

Neste embate de interesses, objetivos e metas de diferentes origens, alimentados por distintas fontes (cada uma interpondo suas próprias razões argumentativas), é cediço pensar-se na iminência de potenciais pontos de discórdia entre os diversos atores que compõem tal lide. E esses *pontos neurálgicos* sequer alcançam o âmbito global, visto já nascerem em sede pátria, subdivididos em berços locais, regionais, estaduais, sob a supremacia do interesse preponderante, federal. Não é necessário ultrapassar, assim, os limites geográficos do país para defrontar-se com dissensos caseiros. Nestes reside o primeiro grande obstáculo à estandardização dos paradigmas educativos brasileiros.

Um caso que ilustra o ora exposto é deveras emblemático, posto que diz respeito às tecnologias da informação e da comunicação (TIC). Na década de 1980, a SEI (Secretaria de Informática do Governo Federal) propôs a inclusão da informática no sistema educativo público brasileiro. O objetivo primeiro e de decisiva relevância era acompanhar as tendências internacionais neste sentido, aproximar-se do desenvolvimento cibernético que identificava os grandes centros educativos do planeta. Uma equipe multidisciplinar provoca o MEC a se posicionar a respeito, ademais de instá-lo à liderança do movimento. Não encontra pessoal qualificado, proficiente, para assumir tal encargo. Busca, então, pessoal qualificado no mercado, recaindo a escolha na então recém-pós-graduada Maria Cândida Moraes (egressa do INPE – São José dos Campos) que, de 1982 a 1997, assume o projeto, implanta o EDUCOM (informática educacional) e, em base a este, o PRONINFE, mais amplo (nacional). Todo esse processo foi marcado por intervalos de êxitos conquistados, mas também de frustrações nada palatáveis em razão da carência de investimentos na área, bem como assim também pelas (usuais) alterações de rota da administração pública. No dizer de Léa da Cruz Fagundes, que prefacia esta obra (MORAES, 1997, pp. 11-12),

*“O desenvolvimento das novas tecnologias suscitou aplicações para a guerra, para a destruição do ecossistema, para a dominação cultural e econômica, para o desequilíbrio social. Mas tem também suscitado de modo extraordinário as aplicações para o bem-estar e o desenvolvimento humano e social. Não caberá à educação experimentar suas aplicações para a paz?”.*

A questão é pertinente e dispensa maiores esforços argumentativos. À educação caberia o direcionamento das novas tecnologias – em sentido amplo – em rumos entendidos como profícuos para a sociedade. Todavia, é de saber comum que nem sempre elas (as tecnologias) trilham as sendas construtivas da vida humana. A política e a economia se encarregam de desviá-las e incitá-las a percorrer outras rotas pouco ou nada louváveis. É outro dos paradigmas humanos fortemente enraizado e dificilmente passível de inibição, visto ser inerente ao indivíduo humano, como sua característica histórica.

## **2.2 Incidência política e econômica sobre a educação**

Esclareçam-se inicialmente estes constructos. Em termos etimológicos, o vocábulo *política* admite sua utilização sob dois aspectos: política como estratégia administrativa da sociedade (*policy* em inglês) – v.g., políticas públicas, políticas sociais, políticas educativas,

etc. –, e política como exercício do poder de influência com determinado objetivo (*politics* em inglês), i.e., “exercício do poder sobre diferentes coisas e para diferentes objetivos, inclusive econômicos. Em toda a história, os indivíduos e grupos que exercem esse poder, utilizam a política para a concessão de vantagens econômicas para si e seus pares” (ALBERGONI, 2008, p. 20). É ainda Albergoni (2008, op.cit., p. 11) que esclarece o que é economia: “significa ‘administrar a casa’ ou, em um sentido mais amplo, administrar a sociedade”. Em termos ainda mais amplos, Robbins (*apud* CAMPILLO, 1998, p. 34), traduz a economia como sendo a “*Ciência que estuda o comportamento humano em função da relação entre os fins e os meios escassos de usos alternativos*”. O referido termo aceita inúmeras outras definições segundo sejam os campos específicos em que se apliquem.

Neste particular espaço do artigo em construção, os termos ora referidos dizem respeito à educação em sentido lato e fazem referência às políticas públicas a ela direcionadas. Upton Sinclair, escritor norte-americano do século XIX (faleceu em 1968), em sua obra *The Jungle* (“A Selva”), trata da injustiça social nos Estados Unidos de finais desse século, mediante uma narrativa impactante da morte de um menino devorado pelos ratos num matadouro de animais em que trabalhava e dormia. Sinclair denuncia em seu texto como o truste da carne entendia seu corpo laboral: parte do seu patrimônio, ou seja, no grupo composto também pelos animais. Em similar diapasão, mas bem anterior a Sinclair, Adam Smith, em sua obra *Wealth of Nations* (“A riqueza das nações”, 1776), traça uma analogia entre trabalhadores e equipamentos, no sentido de que, assim como o investimento em máquinas requer que estas “se paguem” (amortizem seu valor e gerem lucro) com sua produção, os trabalhadores, educados à custa de muito trabalho e tempo, exprimem similar expectativa, i.e., espera-se que os investimentos alocados para sua contratação e treinamento, redundem em benefícios (lucros) para a empresa (DAVENPORT, 2001).

Analisando a metáfora de Adam Smith, corroborada por Sinclair, o trabalhador, tal como a máquina, seriam *ativos* (patrimônio) de toda e qualquer organização econômica, conceito que até o final da década de 90, era desprezado pelos gerentes; para estes, os trabalhadores não passavam de *despesas* – prova irrefutável é a representada pelo fenômeno do *downsizing* norte-americano (seu ponto mais elevado foi entre os anos 90 e 91), ou *cortes de pessoal*, a fim de *racionalizar* (reduzir) os custos administrativo-operacionais das empresas sempre que o mercado estivesse enfrentando uma crise que exigia essas medidas (DAVENPORT, op.cit.). A ideia de entender o trabalhador como *ativo*, então, carecia de prosperidade – segundo este autor – pelo menos até finais do século XX.

Afinal, ativo e capital humano estariam conectados por uma relação de significância? Em economia e para compreender-se o que é *ativo*, há que se partir do conceito maior de *patrimônio* que, em sua mais ampla acepção, representa “o conjunto de bens pertencentes a uma pessoa ou entidade que podem ter natureza tangível ou intangível” (SANTOS & FERNANDES, 2013, p. 55). Ampliando esse conceito – embora isto não signifique seu registro formal em relatórios financeiros para, por exemplo, os investidores de uma companhia –, os *ativos* agregam ao patrimônio os recursos humanos, as melhorias de processos, a troca de conhecimento, como elementos de contribuição para “a diminuição de custos, a criação de produtos inovadores e a qualidade, aumentando a carteira de clientes, o preço das ações e assim por diante [...] empregados são o mais importante ativo de uma organização e entendem que o mais valioso dos capitais é aquele investido em treinamento” (DE LARA, 2004, p. 105).

A teoria do capital humano nasce em meados do século passado (1950) pela inteligência do economista norte-americano Theodore Schultz, e se consolida no sistema educativo brasileiro pelo esforço do político e professor San Tiago Dantas, quem, “na sessão da Câmara dos Deputados realizada no dia 4 de junho de 1959, preconizou a organização do sistema de ensino em estreita vinculação com o desenvolvimento econômico do país”

(SAVIANI, 2006, p. 48). Nos anos seguintes – 1968 e 1971 – foram respectivamente promovidas a reforma universitária (Lei n. 5.540/68) e a reforma do ensino de 1º e 2º grau (Lei n. 5.692/71), cujos textos ratificavam “os princípios de racionalidade e produtividade, tendo como corolários a não-duplicação de meios para fins idênticos e a busca do máximo de resultados com o mínimo de dispêndio” (*Ibidem*). Estas iniciativas acabaram por ser festejadas na sequência, por seu teor decisivo em relação ao desenvolvimento econômico da nação.

Por conseguinte e com fulcro no exposto, os conceitos de *ativo* e de *capital humano* estariam, sim, vinculados. Críticos não faltaram a desmerecer tal vinculação, como explica o próprio Saviani (op.cit.). Enquanto alguns alegavam que dita subordinação (educação-desenvolvimento econômico) chancelava a primeira como elemento funcional do segundo (sistema capitalista), reforçando as relações de exploração, outros – a exemplo do economista Claudio Salm e sua teoria da *escola improdutiva* – denegavam a existência de qualquer relação entre a educação e o sistema capitalista (“o capital [...] não precisa recorrer à escola para a qualificação da força de trabalho; ele é autossuficiente; dispõe de meios próprios”), e outros ainda, como Gaudêncio Frigotto, que postulam efetivamente haver tal vínculo, embora este não seja direto e imediato, mas *indireto e mediato*. Noutros termos, a escola, *imediatamente* improdutiva, é *mediatamente* produtiva (*apud* SAVIANI, op.cit., pp. 49-50), entendendo-se por esta assertiva que o investimento em educação pode ser considerado um *risco*, pois poderá, ou não, ser produtivo no futuro.

Mas, o que é *risco*? Este vocábulo passou a ter maior expressão nos idos dos séculos XVI e XVII, quando exploradores ocidentais (portugueses e espanhóis), em suas aventuras marítimas de conquista, eram levados a enfrentar todo tipo de perigos e insegurança ao singrar “*mares nunca dantes navegados*” – segundo os escritos do poeta lusitano, Luís Vaz de Camões, em sua obra “*Os Lusíadas*” (1556) –. À época, o risco fundava-se nas intempéries da natureza (tempestades, etc.), era um evento natural, desígnio de Deus, baseado na noção de espaço. Posteriormente, com o surgimento dos bancos, o risco passaria a assumir a condição de cálculo, agora sob a noção de tempo. Assim, o risco referir-se-ia a “situações calculadas em função de possibilidades futuras” (CORREIA, 2012, p. 3), o que passou a representar um contrato com o futuro, onde não mais haveria espaço para apelar-se ao destino e à vontade dos deuses.

No presente e no âmbito organizacional, o risco passou a integrar o rol de ameaças ao capital humano. “A perda, por parte da organização, da capacidade intelectual e produtiva dos seus profissionais é um risco que precisa ser urgentemente gerenciado”, sublinha Correia (op.cit., p. 4), querendo referir-se ao que hoje é comum e indevidamente entendido como “retenção de talentos”. O capital intelectual das organizações é, sim, um dos seus ativos mais importantes (senão o principal). Formação intelectual, capacitação técnica e treinamento do corpo laboral compõem o que se conhece por *Propriedade Intelectual*, envolvendo universidades, institutos de pesquisa, indústrias (LIMA, 2006). É o *centro nervoso da criatividade*, sobre o qual se sustentam organizações de todo tipo que procuram o diferencial conquistado pela *vantagem competitiva sustentável*.

A valorização dessa relação existente entre sociedade, universidade, política e economia, pelo menos em discursos de fontes as mais distintas, é inegável. Entre esses atores, se estabelecem também relações bidirecionais (universidade-sociedade, política-universidade, sociedade-política, economia-universidade, e assim por diante) que, em tese, pretendem-se equilibradas e profícuas para as partes inter-relacionadas. Um exemplo destas relações, meramente ilustrativo, é o caso do Japão. Neste país, há um programa que associa as universidades de primeira linha (a começar pela Universidade de Tóquio) com grandes organizações públicas e privadas japonesas (movimento denominado *degree-ocracy* na literatura especializada), no sentido de seus egressos já serem previamente selecionados para,

finalizados os estudos, ingressar numa dessas organizações (BARBOSA, 2006). Contudo, na prática a funcionalidade deste sistema é mais complexa do que na teoria. Demanda dos alunos dedicação integral – o que em nossos dias e raciocinando em termos de Brasil, não parece exequível, salvo para um universo restrito de candidatos.

Na relação entre educação e economia, há estudos que demonstraram a possibilidade concreta de os fatores econômicos interferirem negativamente na educação que, em âmbito pátrio, traduz as desigualdades econômicas da população brasileira, reforçando a ideia de uma educação elitizada. A abertura econômica do país ao comércio internacional e aos padrões vigentes no Primeiro Mundo, nos idos da década de 90, demandou um novo tipo de qualificação da mão de obra, tornando a organização educativa até então vigente, anacrônica. Esse cenário impulsionou a necessidade de reformas em todos os níveis de ensino, sem distinção. No tocante ao ensino superior, uma das reformas promovidas foi “a possibilidade de separação do tripé ensino-pesquisa-extensão que historicamente marcava a universidade no Brasil, ao criar os Centros de Educação Superior” (OLIVEIRA, 2011, p. 118). Essa separação tricotômica acabou por impactar negativamente a construção do conhecimento valorizado pelo setor produtivo, ou seja, o conhecimento criativo e de atendimento à necessidade de resolução de problemas.

Em termos sociológicos (educação-sociedade-políticas públicas-inclusão social), a necessidade de expansão e de democratização de acesso à educação superior impôs a criação de novas políticas públicas para o setor, “como parte do processo de enfrentamento das grandes desigualdades econômicas e sociais que caracterizam as sociedades modernas” (BRAGA & PEIXOTO, 2008, p. 92). Relações de poder no universo social, disputadas entre diferentes grupos sociais, costumam motivar reformulações políticas a partir de iniciativas governamentais, o que nem sempre redundava na transformação dessas reformas em políticas públicas. Em realidade, estes movimentos reformadores híbridos (Estado-sociedade civil) “compartilham responsabilidades no que tange ao estabelecimento e consolidação das políticas de inclusão social por meio da Educação Superior” (AZEVEDO, 2012, p. 87).

Uma análise situacional e hermenêutica dos fundamentos das políticas de inclusão social remete, segundo Aranguren (1909), à afirmação de que “se a moral tem que ser pessoal e social, isso significa que o velho Estado de Direito, Liberal, e sua iniciativa de socialização, o Estado Neoliberal, o *Welfare State*, tem que substituir a ansiedade social pelo Estado de Justiça” (*apud* REIS, 2004, p. 285), significando o efetivo acesso democrático ao bem-comum material, à democracia e à liberdade. Ocorre que, se se deseja concretizar o discurso de Aranguren, a moralização social deverá partir, necessariamente, do âmbito público (função pública), cabendo ao cidadão intelectualizado o compromisso de zelar, acompanhar e tutelar que tal discurso aconteça, para tanto vigilando o comportamento estatal de modo a não permitir-lhe a estagnação, o conformismo, a corrupção, indicadores claros de uma política dissonante com o agir ético. Tal discurso, se levado a termo e confrontado com a história de apenas as últimas três décadas da nação (não obstante não se resuma a este curto período), permitirá evidenciar que dita dissonância parece ser renitente, perpetuando-se no atuar político-social, o que de pronto obstará qualquer tentativa de concretização do escopo inclusivo social.

O tema da inclusão social, ainda, foi amplamente debatido sob a batuta ministerial de Cristovam Buarque em 2003 (início do governo Lula da Silva). À época, criou-se o Departamento de Supervisão do Ensino Superior – SESu (gestão de Carlos Roberto Antunes dos Santos), cujo propósito era o monitoramento das atividades do ensino superior, prestando especial ênfase ao setor privado e seu processo crescente de expansão (SANTOS, 2004, p. 57). O tripé temático que fundamentava a gestão do ministro Buarque era: combater o analfabetismo, construir a “escola ideal” e dar forma e estrutura à universidade do século XXI, com a mirada prioritária voltada à inclusão social. Partia-se da premissa de que, para

pensar-se em ensino básico de qualidade, há que se contar com uma universidade de excelência. Há fundada razão para tanto, não se duvide. A priori, é a universidade que forma a docência em amplo sentido. Todavia, se na teoria tal premissa pareça sustentável, na prática seria constatável em índices condizentes com tal desiderato? Qual o índice de professores(as) dos níveis básico, intermediário e superior, com bacharelato em Pedagogia?

Santos (2004, op.cit.) lista, então, os papéis que lhe parecem fundamentais para a universidade do futuro, a partir da premissa ineludível de possuírem a qualidade vanguardista: na produção do conhecimento, na distribuição do conhecimento, no futuro dos alunos e “na conquista de um país mais justo, menos excludente” (p.58). Como discurso-propositura, é digno de aplausos. Como desafio exequível de ser vencido, é dúvida. Como prática hoje, vencida a primeira década do século XXI, continua a manter suas características originais de discurso-propositura.

Retome-se o tema da necessária – ou desejável, se se quer – formação pedagógica na qualificação docente. Uma investigação realizada em 2011 por dois professores universitários de Rio Grande do Sul (MUHLBEIER & FRISON, 2011), cuja temática gira em torno das significações da escolha pela docência e os fatores que as influenciaram, bem como também aqueles que permearam suas trajetórias profissionais, chegou a interessantes conclusões, a partir de uma premissa emprestada de Soares (2002): “*o homem pode escolher dentro de um leque de opções oferecidas pelo sistema econômico e delimitadas pela classe social à qual pertence e pelas influências familiares*” (apud MUHLBEIER & FRISON, 2011, p. 73). Observa-se, de pronto, que inexistente nessa premissa qualquer indício de vocação que fundamente a escolha, vez que são fatores externos (opções oferecidas pelo sistema econômico, classe social e influências familiares) ao seu ideal, ao seu sonho, que lhe determinaram a escolha. A opção por uma carreira deve partir, necessariamente, de uma vocação e não de interesses outros que mui provavelmente irão se constituir em empecilhos ao longo do caminho acadêmico e, a posteriori, durante o decurso do desempenho já profissional. Mais: fundamentos como os mencionados por Soares (2002) e reproduzidos por Muhlbeier & Frison (2011, op.cit.), se efetivamente consolidados como base de escolha de uma profissão, apontam em direção certa para um futuro desempenho profissional *contaminado* por motivações não desejadas, mas impostas (família, sistema econômico, classe social). Algo deveras questionável.

Ainda a propósito dos discursos políticos que possuem como âmago a inclusão social – cada vez mais frequentes e grandiloquos – há que se considerar, em destacado, a influência de organismos forâneos que interferem incisivamente no sentido de sedimentar a ideia de uma indesejada dicotomia social, tão combatida pela teoria social moderna e pós-moderna. Ilustrando esta assertiva, o Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID, por seu ex-presidente, Henrique Iglesias, e cancelado pelo atual presidente, Luis Alberto Moreno, tem dado ênfase aos objetivos de inclusão social em suas operações, privilegiando operações dedicadas aos grupos excluídos. Em seara brasileira, um dos projetos que mais recebeu destaque foi aquele que promove o maior acesso de afro-brasileiros à educação superior (BID, 2004).

Até que ponto tais políticas de “inclusão” seriam efetivamente benéficas e motivadoras para os grupos entendidos como excluídos? Não seria, pelo contrário, uma ratificação oficializada da existência de desigualdades entre os distintos grupos sociais? “Se o curso [*refere-se ao cursinho de preparação pré-vestibular para negros*] fosse para todos os de baixa renda, também ajudaria afrodescendentes”, opinava a então secretária de Educação Superior do MEC, Maria Helena Castro (PEZZI, 2002, p. 72), no que lhe cabia inteira razão. A política em pauta nasceu pelas mãos do então ministro de Educação, Paulo Renato Souza, em concomitância à criação de cursinhos para a população de baixa renda. Em termos práticos, ditas estratégias político-estatais parecem defender a obrigatoria cisão entre os

grupos sociais: pobres de um lado, ricos de outro; brancos de um lado, negros de outro; autóctones de um lado, alienígenas de outro. Em suma, o que se qualifica como uma política inclusiva social é, na prática, uma norma oficial de distinção social, portanto, discriminatória. José Martí, periodista, ensaísta, poeta e pensador cubano do século XIX (1853-1895), num dos seus famosos ensaios intitulado “*Mi raza*” (“*Minha raça*”), assim se expressa em relação à sua defesa sobre a igualdade de raças:

*“Essa de racista é uma palavra confusa e deve ser esclarecida. O homem não tem nenhum direito especial por pertencer a uma raça ou a outra: quando se diz homem já se diz todos os direitos. O negro, por negro, não é inferior nem superior a nenhum outro homem; peca por redundante o negro que diz ‘minha raça’; peca por redundante o branco que diz ‘minha raça’. Tudo o que divide os homens, tudo o que especifica, tudo o que separa, é um pecado contra a humanidade. A quem branco sensato se lhe ocorre vangloriar-se de ser branco? Que pensam os brancos do negro que se vangloria da sua cor? Insistir nas divisões de raças, nas diferenças de raça, é dificultar a ventura pública e a individual”.* (JARVIS & LEBREDO, 2007, p. 93).

Por um simples princípio de analogia, o mesmo parece ser adequadamente aplicável às diferenças de classe social, de credo, de nível intelectual, de situação económico-financeira ou até de preferências por um time de futebol. Noutros termos, qualquer tendência, crença ou política social – pública ou privada – que sobrevalorize uma característica humana em detrimento de outra, está em realidade incentivando a sobrevida do *establishment*, seja este social, económico, político, ideológico ou cultural.

No âmbito educativo – o que, convenha-se, é muito mais crítico –, toda e qualquer estratégia política ou económica que intente proteger diferenciadamente um indivíduo ou um grupo social, se constitui em flagrante desrespeito ao princípio da isonomia, como expresso pelo art. 5º, *caput*, da Constituição da República Federativa do Brasil, cláusula pétrea, inamovível, inegociável. Assim, poder-se-ia afirmar, sem temor de errar, que tais políticas públicas de “inclusão social” aproximam-se mais em direção de estratégias políticas de interesses no mínimo dúbios, geradores de fundada polémica social e, mais que tudo, incrementadores de injustiças sociais.

Em suma, a política e a economia, quer se queira, quer não, possui poder de interferência palpável sobre os rumos da educação em seu sentido mais amplo. Não que isto seja reprovável ou condenável, visto que, nas sociedades complexas, tal interação entre grupos sociais e setores administrativo-gestores estatais pode ser considerada normal desde que respeitadas, contudo, as necessárias limitações que inibem qualquer interferência perversa de um grupo sobre o outro, em duplo sentido de direção. Apenas como ilustração, observe-se o que Romão (2006, p. 74) reproduz da ESGa (Escola Superior de Guerra), ao referir-se à importância da ideia de ‘educação para a democracia’ e da destinação do conhecimento científico: “*A descoberta da Técnica pelos políticos e sua exploração para fins eleitorais ou revolucionários, criou uma situação que constitui uma perene fonte de perigos para a segurança, a integridade e a liberdade da pessoa humana*” – a exemplo de fenômenos contemporâneos como o *nazismo* e do *fascismo* –, gerando a necessidade de se incrementar a divulgação das ciências sociais como contributo à construção de “um novo perfil humano, racional e autônomo, que pudesse antepor-se às tentativas de manipulação advindas da política”, complementa este autor (ROMÃO, 2006, op.cit.).

Por sua vez, também a economia exerce um substantivo papel sobre os rumos da educação (e vice-versa), em especial a de nível superior. Estreitamente conectada à política, a economia dita – mesmo que às vezes de forma disfarçada – determinações que alteram o *modus operandi* educacional, com estratégias que lhe acenem a conquista de potenciais benesses. Para tal fim, há que se entender a educação como um investimento contínuo e permanente, como criadora de riquezas, como fator de ascensão, como produto de consumo (REIS, 1968). O exemplo mais ostensivo decorre da associação entre economia, pós-



modernidade, globalização e educação. Fredric Jameson, em sua conferência sobre pós-modernidade (em 1982), destacava que o movimento pós-modernista provocou “alterações objetivas da ordem econômica do próprio capital” (*apud* SANFELICE, 2003, p. 5), com destaque para o desenvolvimento expressivo da tecnologia em eletrônica moderna, desempenhando diferenciado papel como principal fonte de lucro e inovação.

Em termos educativos, dito movimento pós-modernista provocou o incremento do financiamento internacional da educação “e a intervenção das agências mundiais na estruturação dos sistemas de ensino [*tornando-os*] um produto a ser consumido por quem demonstrar vontade e competência para adquiri-la, em especial a educação ministrada nos níveis médio e superior” (SANFELICE, 2003, *op.cit.*, p. 10). É em razão desse movimento que cresceu a importância da teoria do capital humano – fundamentalmente economicista –, reforçando sua melhor adequação às finalidades educativas hoje defendidas.

### 3. AS BASES METODOLÓGICAS

A produção deste artigo científico demandou a necessidade de se realizar uma revisão bibliográfica ampla de fontes nacionais e estrangeiras, ainda que restrita, em seu volume, ao desiderato de um trabalho desta espécie.

Procedeu-se à análise dos principais elementos componentes do tema, perseguindo uma perspectiva temporal contemporânea que permitisse fundamentar, em traços largos, a relação existente entre educação (superior), economia e política (em suas duas concepções, como diferenciadas ao começo), na intenção de demonstrar as interferências destas últimas sobre a primeira, e vice-versa.

O método aplicado ao estudo foi o descritivo-exploratório, portanto, sem qualquer intenção de elencar indicadores numéricos das diversas variáveis interferentes que incidem sobre os elementos da área explorada, visto este não ter sido o objetivo pretendido.

### 4. RESULTADOS E CONCLUSÃO

De todo o exposto depreende-se que há, sim, frequente e incisiva interferência da política (em sua dupla conceituação) e da economia sobre os ditames que regem o discurso e a prática educativos. Dita interferência não é constante nem tampouco estável em seu atuar; ora se reveste de características positivas, ora permite inferências de caráter negativo, comprovando, mesmo que em tese, uma inconstância nesse interagir.

Neste último sentido, não se trata de negar a necessidade de correlação entre estes campos da sociedade, mas sim de delimitar, concretamente, as fronteiras entre eles a fim de que tais interferências não alcancem níveis de periculosidade no sentido de tornarem-se negativas. São ciências autônomas que por certo se entrecruzam, mas que não necessariamente devem impor certas influências pouco ou nada construtivas. Para tanto, há a necessidade de instituir-se um código de respeito mútuo, que permita seus respectivos desenvolvimentos segundo normas próprias, ajustadas às características inerentes a cada uma delas.

O estudo permitiu que se concluísse pela necessidade de um repensar da educação (principalmente superior, mas não tão-só desta) em base ao seu ingente desafio de *personalizar-se*, assumindo um discurso autônomo e condizente com as necessidades e expectativas do entorno social. A independência das estratégias educativas é fundamental – assim como também o são as da economia e as da política –, a fim de que se alcance, de uma vez por todas, a formatação adequada e definitiva desta que é a ciência central e nervosa de todo o *tônus* social, mas que, desafortunadamente, mantém uma dinâmica incerta, altamente mutante, promovendo a insegurança no seu largo mercado de usuários.

### REFERÊNCIAS

- ALBERGONI, Leide (2008). *Economia*. Curitiba: IESDE Brasil, 2008.
- AZEVEDO, José Clovis de (2012). *Democratização da educação superior no Brasil: o impacto das políticas públicas no último decênio*. In: “Análise dos sistemas de educação superior no Brasil e em Portugal: o que apontam as políticas educacionais”, Claisy Maria Marinho Araújo, Marlis Morosini Polidori (org.). Porto Alegre: EDIPUCRS: Editora Universitária Metodista IPA, 2012.
- BARBOSA, Livia (2006). *Igualdade e meritocracia: a ética do desempenho nas sociedades modernas*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.
- BID – BANCO INTERAMERICANO DE DESENVOLVIMENTO (2004). *Inclusão social e desenvolvimento econômico na América Latina*. Mayara Buvinic, Jacqueline Massa, Ruthanne Deutsch (ed.). Hilda Maria L. P. Coelho (trad.). Rio de Janeiro: Elsevier; Washington, USA: BID, 2004.
- BRAGA, Mauro Mendes; PEIXOTO, Maria do Carmo de Lacerda (2008). *Expansão dos cursos noturnos na UFMG. Uma política efetiva de inclusão social?* In: “Universidade pública e inclusão social: experiência e imaginação”, Maria do Carmo de Lacerda Peixoto, Antônia Vitória Aranha (org.). Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.
- CAMPILLO, J. J. Lidón (1998). *Conceptos básicos de economía*. Valencia, ES: Universidad Politécnica de Valencia, 1998.
- CORREIA, Luis Adonis (2012). *Riscos do capital humano: talentos, processos e crenças*. Rio de Janeiro: Brasport, 2012.
- DAVENPORT, Thomas O. (2001). *O capital humano: o que é e por que as pessoas investem nele*. Rosa S. Krausz (trad.). São Paulo: Nobel, 2001.
- DE LARA, Consuelo Rocha Dutra (2004). *A atual gestão do conhecimento: a importância de avaliar e identificar o capital intelectual nas organizações*. São Paulo: Nobel, 2004.
- ESPAÑA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2011). *La responsabilidad social de la universidad y el desarrollo sostenible*. Madrid: Secretaría General Técnica, 2011.
- IAIES, Gustavo F.; DELICH, Andrés (2009). *A reconstrução do comum*. In: “Políticas educacionais e coesão social”, Simon Schwartzman, Cristián Cox. Micheline Christophe, Roberto Caldas (trad.). Rio de Janeiro: Elsevier: São Paulo: iFHC, 2009.
- JARVIS, Ana; LEBREDO, Raquel (2007). *Entre nosotros*. 2 ed. Boston, USA: Houghton Miffling Company, 2007.
- LEE, Hyun-Chong (2005). *The shift of the university paradigm and reform of the Korean University Systems*. In: “Higher education management and policy”, v. 17, issue 1. Paris: OECD, 2005.
- LIMA, João Ademar de Andrade (2006). *Bases teóricas para gestão da propriedade intelectual*. Campina Grande: EDUFCG, 2006.
- MORAES, Maria Cândida (1997). *O paradigma educacional emergente*. Campinas, SP: Papirus, 1997.
- MUHLBEIER, Caroline Hochmuller; FRISON, Marli Dallagnol (2011). *As significações da escolha pela docência: manifestações de professores em formação inicial e*

- continuada*. In: “Anais do XVI Seminário Internacional de Educação: Docência em seus múltiplos espaços”, Joe de Assis Garcia, Jeferson Francisco Selbach, Silvia Maria Barreto dos Santos (org.). Jaguarão, RS: Fundação Universidade Federal do Pampa; Cachoeira do Sul, RS: Universidade Luterana do Brasil, 2011.
- OLIVEIRA, Marcos Antônio de (2011). *Fundamentos econômicos da educação*. Curitiba, PR: IESDE, 2011.
- PEZZI, Antonio Carlos (2002). *Cursinhos – um rito de passagem*. In: “Aprovados! : Cursinho pré-vestibular e população negra”, Rosa Maria T. Andrade, Eduardo F. Fonseca (org.). São Paulo: Selo Negro Edições, 2002.
- REIS, Fábio Rômulo (2004). *A reflexão ética de Aranguren (1909)*. In: “Problemas e teorias da ética contemporânea”, José Mauricio de Carvalho (org.). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.
- REIS, José (1968). *Educação é investimento*. São Paulo: IBRASA, 1968.
- ROMÃO, Wagner de Melo (2006). *Sociologia e política acadêmica nos anos 1960: a experiência do CESIT*. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2006.
- SANFELICE, José Luis (2003). *Pós-modernidade, educação e globalização*. In: Globalização, pós-modernidade e educação: história, filosofia e temas transversais”, José Claudinei Lombardi (org.), 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR; Caçador, SC: UnC, 2003.
- SANTOS, Carlos R. A. dos (2004). *Ensino superior público no Brasil. Mecanismos de inclusão social e políticas atuais do Ministério da Educação*. In: “Universidade e democracia: experiências e alternativas para a ampliação do acesso à Universidade Pública Brasileira”, Maria do Carmo de Lacerda Peixoto (org.). Belo Horizonte: Editora UFMG, 2004.
- SANTOS, Cristina G. D.; FERNANDES, José Rodrigo S. (2013). *Relato Financeiro: interpretação e análise*. 2 ed. Porto: Vida Econômica – Editorial SA, 2013.
- SAVIANI, Demerval (2006). *O legado educacional do “Longo Século XX” brasileiro*. In: “O legado educacional do século XX no Brasil”, Demerval Saviani et al., 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.